

川村学園女子大学研究紀要 第22巻 第2号 49頁—60頁 2011年

トリプルハンディキャップのある生徒の 言語形成過程への学習支援について（Ⅰ）

猪瀬 義明*

Methods of Learning Support for Language Acquisition for the Student with Triple Handicaps (Study I)

Yoshiaki INOSE

要 旨

事例の生徒は、脳性マヒ（診断名）であり、精神発達遅滞を合わせもち、6年生まで就学猶予（12歳まで在宅）という学習環境が制約された状態にあった。このように身体的・精神的・環境的に3つのハンディキャップ（トリプルハンディキャップ）がある生徒に対する学習支援の内容・方法についての実践研究である。そのようなハンディキャップがあるため、本人と出会ったときには、彼の言語は、未発達の状態にあった。その言語の発達を促すために、学習環境を整え、人間関係の形成を図り、本人の興味・関心から学習を出発し、本人の特性を活かした学習支援（弁別学習）を実践してきた。その結果、本人の言語が徐々に醸成されてきた。本文は、3年間の実践研究の中の昭和45年度～46年度の前半部分である。

キーワード：トリプルハンディキャップ、脳性マヒ、精神発達遅滞、環境の制約、学習支援

はじめに

トリプルハンディキャップのある広島和人君（仮名）とは、どのような生徒であるか。本生徒の姿を、拙著「重度重複障害児の指導の試み—W児の場合『脳性マヒ児の教育』no9 1972 p3が彼の姿を的確に表現しているので、引用することにする。（引用文献では本生徒のことを

*準教授 特別支援教育論

W 児と表現している。)

「彼は、忍者 W という異名を持つ。教師の全く知らない間に教室から脱け出す。そして自分の大好きな水道のところへ行って水遊びを一人楽しんでいる。あるいは、時計のある学級に忍び込み、じっと時計の音に聞き入る。そのときの彼の様子は、定時になると鐘がなる－時計の歯車が、カチッとかみ合う音がするその瞬間、彼の心臓は、異常なほど高なる。そして、時間を告げる鐘の音とともに次第におちついていく。このように W 児は、集団行動、というより人間関係がとれない。自己中心的な一人遊びをしている生徒である。彼は現在 15 才。小学校 6 年まで在宅児童であった。――略――

W 児は、彼の欲求が阻止されたり、行動を無理に強制されたりすると、自分の頭を床や壁にぶつけて自虐する。彼を自由にさせることと、彼に指導することとのかねあいの見切りが非常にむずかしい。今でこそ、その行動は少なくなったけれども、何度も指導をあきらめかけたこともあった。しかし、彼が、水道の蛇口から流れ出る水の音に、時計の音に、日々新らたに感動している姿とか、あらゆるものを新体験すると純粋に驚喜する姿に心を打たれて現在に至っている。」

次に、彼は、どのような生活史を辿ってきたか記述する。

(1) 病名・治療歴・脳性小児マヒ、体幹機能障害

- ・診断－満 6 カ月、J 第 3 病院 整形外科、
- ・バンピングー S32 年 7 月から 3 回、マッサージ S32 年 5 月－35 年 7 月まで
- ・機能訓練－S34 年～35 年 4 月 東京都 F 市（立つ練習）～K 市マザーズ・ホーム

(2) 成育歴・学歴・S31 年誕生 → 6 カ月 → 4 才 → 37 年暮れ

(発育が停止) (はいはじめる) (すわる)

〔ねたまま移動〕〔身体が支えられるようになった〕

→ 38 年暮れ → 7 才 11 月 → 7 才〔就学免除〕→

(椅子に腰かける・腰を上下する) (2～3 歩歩く) (大小便を教える)

(3) 6 年間就学免除 (在 宅) S44 年 5 月 C 県立 M 養護学校中学部 1 年入学

S48 年 3 月卒業 (S47 年度：S46 年度原級留置)

トリプルハンディキャップのある生徒の言語形成過程への学習支援について（Ⅰ）

このように和人君は、**脳性マヒ**、**精神発達遅滞**、**6年生までの就学猶予**（環境的制約）というトリプルハンディキャップがある。そのようなハンディキャップがあるために、12歳になっても言語が未形のままでの状態であった。彼の言語が形成されていくために学習支援の内容・方法等について実践研究を行った。（その中の昭和45度～46年度前半分である。）

1. 学習支援の経過（概要）

| 年 月 | 本 児 の 姿 | 実 践（対 応） |
|-------|---|---|
| H45.5 | <ul style="list-style-type: none"> ・畳の上に横になっている ・1人でトイレに行く（小便） ・大便是手を引いて行く | <ul style="list-style-type: none"> ・W児1人を遊ばせる（ラジオを聴いている） 足先が器用な理由＝（ねたまま移動する 期間が長かった） 家庭訪問の様子より |
| | 【課題】 どのように人間関係を取り、何に取り組んでよいか、分からなかった。 ◎出会い・模索期 | |
| 5 | <ul style="list-style-type: none"> ・家の中の物は、記憶している。 ・水が大好きである。 | <ul style="list-style-type: none"> ・欲しいものをねだる。嫌な物をわける。 ・戸を閉めて悪戯する。人の顔をうかがう。 |
| | 【課題】 ◎彼のできることを調べる時期 ・身辺処理能力があることがわかった。それは、まだ個々バラバラの状態であった。 | |
| 5 | <ul style="list-style-type: none"> ・レコードを聴く（常にレコードを要求する） | <ul style="list-style-type: none"> ・1日のリズムをつけるため1日1度にする。 |
| 5 | 水まき学習（水遊び） （水道の蛇口の開閉）（ジョウロの移動） | 「実践例1」・1つつ道具を加えていった。 はじめは嫌がるが、だんだん慣れる。 |
| | 【課題】 1週間のブランクがあるともどもどる。梅雨期にはこまった。 | |
| 6 | <ul style="list-style-type: none"> ・衣服の着脱 ・クラスメートの車椅子を押す。 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分で着替えをする。 ・その子と人間関係ができることをねらう。 |
| | 【課題】 自分で脱ぐことはできるが、着ることはまだ。前後裏表の区別がつかない。 | |
| 7 | <ul style="list-style-type: none"> ・1つの遊びに飽和となる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・自転車の車輪を回しながらオルガンを弾く or ボーリングのピンを叩く。 ・レコードをかけながら、木琴を叩く等。 |
| | 【課題】 このごろしきりに木琴を欲しがる。禁止される所ほど行きたがる。 | |
| 7 | <ul style="list-style-type: none"> ・臨海学校・1人でも、家庭外で生活することが平気となる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・臨海学校生活に慣れるため、気分転換に水遊びの時間を多くした。 |
| | 【課題】 しかし、校内での生活のリズムは、大いに狂う。 | |
| 9 | <ul style="list-style-type: none"> ・玉さし（ベグボード）学習する。 | <ul style="list-style-type: none"> ・はじめ青と緑しか使わなかった。 次第に白と黄色を使うようになる。 |
| | 【課題】 2つのことを同時にさせると葛藤を起こす。（例、玉さしが終わらない内に、靴下をはかせる。等） | |

| | | | |
|-------|----|--|-------------------|
| S46.1 | 9 | せんたく学習（以後継続して行う） | 「実践例 2」※新校舎に移転、 |
| | | 【課題】◎彼自身の所持する生活の法則を把握する時期 | |
| | 10 | 修学旅行（お楽しみ会） | ・みんなの前で服の着替えができた。 |
| | | 【課題】・人ゴミの中でも疲れると平気ですわってしまう。まだ、自己の感性のままの感じ。 人ゴミの中は苦手だが、自然にはうっとりして見つめていた。 | |
| | 12 | せんたく 学習（1人で試みる。） | ・観察室で彼の行動を観察する。 |
| | | 【課題】大まかにはできるが、細かい点は教師の指示を待っている。（補講の時間を活用） | |
| | | ビンの弁別学習 | 「実践例 3」◎計画的学習の始まり |

2. 学習支援の経過（実践例）

（1）出会い、模索期

広島和人君のようなトリプル・ハンディキャップのある生徒に出会ったのは、初めてである。まず、どのように関わりをもっていけばよいか分からなかった。彼のような生徒の先行実践の事例は、日本には、ほとんど見当たらなかった。前述、『重度重複障害児の指導の試み～W 児の場合』において、重度重複障害という概念を日本で初めて用いた。（文部省《現文部科学省》初等中等教育局特殊教育課元教科調査官 西川公司氏調査）

学級の 3 人で授業を行う場合、彼は、集团的行動が取れないので、一人行動することになる。その時間帯は、畳の上に横になって、ラジオを聴いていることが多い。そこで、1 対 1 で学習ができる時間帯に様々な試みすることにした。その手探りの学習が「水まき学習」である。

（2）彼のできることを調べる時期

実践例 1「水まき学習」

和人君の現在の行動や、興味関心、好き嫌い等は、12 年間の長い家庭生活の中で形成されてきたものであることが分かってきた。（逆に、それが彼のこだわりの強さにもなっている。）その中で、特に＜水＞に、興味関心があることが分かった。そこで 1 対 1 で学習ができる時間帯に＜水＞に関する教材を中心に学習活動を計画することにした。それが、水まき学習である。

S45. 5. 1（昭和 45 年度「指導簿」の記録）以下（S45「指導簿」）と記す。

「ジョウロに水を入れ、目的地まで、水を運搬し、ねらいを定めてじゃがいもの苗に水を撒く。この繰り返しの学習をする。（植物にねらいを定めて、水を撒いているというより、土が水に濡れて、土の色が変化することに関心を示しているようだ。）」

S45. 7. 5 (S45「指導簿」)

「じゃがいもの収穫をする。じゃがいもが土の中から出てくることを実際に見せる。クラスの友だちとの人間関係を意識して、3人でじゃがいもの収穫を祝う。」

※学級の生徒3名、竹本1年（女）、広島2年（男）、上田2年（女）（仮名）

植物に水を撒くことを媒介として、1対1で接していると、徐々に人間関係が取れてきた。すると、彼は、いろいろ自己表現していることに気づいた。行動の特徴、興味関心、好き嫌いだけでなく、和人君のコミュニケーションの手がかりとなるものも分かってきた。それらは、

「①音声－うれしいとき（食欲 [koka.koka, 現象 [reko. reko]), ポッキーチョコ [popo]. テレビ [tete] 泡 [awaua] 学校 [koka.koka]

②身ぶり－トイレ（ズボンの前を手でたたく）、欲しいもの、やりたいとき（関係ある物を取る or 手を引く or 指さしをする or そこまで移動していく）等である。」

但し、これらの音声は、彼の情動と事象が一致したときのみ発せられていた。

1学期後半（7月）になると、学校生活のリズムにも少し慣れてきたが、雨の日や、行事による日課の変更、長い休み等があると、元の状態に戻ってしまうことが多かった。

(3) 本生徒の生活の法則を把握する時期

実践例2「せんたく学習」

昭和45年度2学期に、新校舎で学習ができるようになった。（夏休み中に移転する。）

これを機に、室内での学習ができないものと考えた。それが「せんたく学習」である。この学習に取り組むヒントは、これも家庭訪問のときに観察された和人君の姿からである。彼は、風呂場に入り、洗面器の中に石鹸を入れ、それに水道水をかけ、タオルでグルグルまわし、泡を立てて楽しんでた。その行為に嬉々として取り組んでいた。

そこで、彼が＜水＞が大好きなこと、風呂場での行為が洗濯の活動に似ていることを勘案し学習活動として組み立てられないかと考えた。

◎ S45. 7. 5 (S45「指導簿」)

①ホースのつなぎ方、②水道の蛇口の開閉、③電源にコードをつなぐ、④洗濯機の操作等、一連の動作を教師が一つ一つ手本を見せる。①②③の動作は、模倣してできる。④は、手先の動作が中心となるので教師が行うことにした。

◎ S45. 11. 16 (S45「指導簿」)

クラスの友だち3人で「せんたく学習」に取り組むことにした。

「上田＝水の量、洗剤の量、タイマーの時間を記憶し、広島に知らせる。（適宜、教師が動

作で示す。)

広島 = S45. 7. 5 に設定した一連の動作を上田の指示にしたがって行う。

竹本 = 「**せんとく学習**」の全過程を学習する。先生方から洗濯の注文を取る。

教師以外の人とも、コミュニケーションが取れるようになることを願った。

◎ S45. 11. 16 (S45「指導簿」)「**せんとく学習**」の内容(彼1人でやったことの観察記録)

「洗濯物を入れる(2, 3点残す)→ホースをつなぐ→水を出す(水の音を聞いている5分間位)→上部の排水口まで水がくると水を止める→ダイヤルを反転にセットする(電源はまだ入っていない)→それに気づきプラグをさしこむ。→中間コードを使う→タイマーには未だ気づかない(3分間)→音が出ないので不思議そうな顔をしている→やっとタイマーに気づく→タイマーをまわす→足に水をかける→洗剤は、自分で入れない(教師の指示を待っている様子)後に指示→外に残っていた洗濯物を入れる→雑巾で顔を拭く→砂遊びに気が移る→タイマーが止まる→泡と水を流す→水を再び入れる→(2~3度同じことを繰り返す)→いきなり室の外に飛び出す。(最後まで手回し絞り器は、使わなかった。)」

以上のことから判断できる彼の能力は、①模倣行動はできる。②新しいこと困難なものには手を出さない。③教師の指示を持ち、教師自身の行動も彼の行動パターンの1つとなっている。ということなどである。これは後日ビンの弁別学習をする上での布石ともなったものである。

(4) 計画的学習の始まり

実践例3「ビンの弁別学習」

これは、和人君自身の独特の行動と認知の法則を理解し、それを活用して、ビンの弁別学習を行ったものである。換言すれば、彼の特性に応じて具体物の認知能力を生かし、さらにそれを分化させることをねらったものである。

① はじまり

ビンの名前は、商標登録名を避け、本人が発している音声に近い称呼を採用した。コーラ飲料水の大瓶を「コカ(大)」小瓶を「コカ(小)」もう一つの炭酸飲料水を「ファン」とした。

◎ S45. 1. 14 (S45「指導簿」)

「和人君がクラスの友だちに遊んでもらっていた。そのとき彼は、「コカ・コカ」といって走りまわっていた。友だちがその声を聞き『それじゃあ、和人君 コカを持ってきて!』という。彼は、その通りコカ(大)のビンを持ってきた。これがきっかけにビンの種類がどのくらい区別できるか調べることにした。ビンを一列に並べて『コカもってきて』

〔ビール〕〔酢〕〔ファン〕〔牛乳〕とビンの名前を言った。並んでいる順番を間違えて言ってしまった。その結果は、はじめの3つは合っていて〔ファン〕と〔牛乳〕を間違えて〔牛乳〕を持ってきた。それは、ビンの置いてある位置関係と順序に課題があるのではないかと考えた。教室の前面に並べてあったビンの位置は、次の順序であった。

〔コカ（大）〕→〔ビール〕→〔酢〕→〔牛乳〕→〔ファン〕

そこで彼のこだわる几帳面な性格を判断して、ビンの位置の順序どおり言うと正解となった。

最初のビンの位置・順序に〔コカ（小）〕を加えても正解となった。

〔コカ（大）〕→〔コカ（小）〕→〔ビール〕→〔酢〕→〔牛乳〕→〔ファン〕

ビン6本

これが初めの型として定着する。以下、これを「**第1のパターン**」ということにする。

これ以外の順序に並べても、〔**第1のパターン**〕通りにビンを持ってくる。また、それにこれ以外の順序でビンの名前をいっても正解とはならなかった。」

この行動は、和人君の独特な行動特性の一つであることが分かってきた。このことが計画的な学習活動ができるようになったきっかけとなった最初の実践例である。

② 経過

◎ S46. 1. 25 (S45「指導簿」)

〔コカ（大）〕→〔コカ（小）〕→〔ビール〕→〔酢〕→〔牛乳〕→〔ファン〕（**第1のパターン**）

「その順序を変えて〔ビール〕を先に取りせたら、抵抗を示した（顔をしかめる）。再び、〔第1のパターン〕通りにビンを並べ、そのとおり取らせると緊張が取れた。

〔ビール〕を先に取りせようとする、〔コカ（大）〕に手を出し、それを取ろうとする。それでも無理に取りせると、〔ビール〕の次に牛乳のビンを取る。その次は、〔コカ（大）〕→〔コカ（小）〕→〔ファン〕の順で取った。あまり抵抗するので、第2試行は、〔第1のパターン〕ですと、抵抗を示さなくなり、笑顔となった。」

このことは、彼のこだわる几帳面な性格をよく現した事例である。

◎ S46. 2. 6 (S45「指導簿」)

「順序は、依然として〔第1のパターン〕であるが、〔コカ（小）〕は、ビンを一列にならべたところに置かないで小黒板に吊しておいた。〔第1のパターン〕を称呼するとその通り、黒板までわざわざ〔コカ（小）〕を取りに行き、次に戻ってきて〔ビール〕を取った。

これは彼の記憶の型が一定のパターンを踏みビンの「関係」づけをして覚えているらしい。一定のパターンが「関係性」を為し記憶されるということは、2物体間の結合が非常に強いことを示している事例である。はじめの[コカ(大)]だけを言って、しばらく、黙っていると、彼は[第1のパターン]通りに、次々にビンを持ってくる。このことは、きわめて単純な2物体の結合関係が強烈に印象づけられているから、「私が呼ぶ順序」よりも[第1のパターン]の方が記憶から消えないので、黙っていても[第1のパターン]をそのまま持ってくるということが推測される。すなわち、[コカ(大)]に対しては[コカ(小)]、[コカ(小)]に対しては[ビール]。[ビール]に対しては……という具合に。(最後の[ファン]に対しては[コカ(大)]というようにサイクル的に前にもどるという現象はまだ見られない。)その結合関係は、再びもとの位置に戻すときにも現れる。[第1のパターン]のまま[コカ(小)]は、黒板のところへ戻す。※[コカ(小)]に紐をつけて取りやすいようにし、次の学習の動機づけとした。」

以上の行動から、彼は、様々な事象を一定の「パターン化」して認知している分かってきた。また、この認知様式が彼の行動パターンを規定していることも推測されるようになった。

◎ S46. 4. 1 (S46「指導簿」)

「第1試行(開始) コカ(大) → コカ(小) → ビール → 酢 → 牛乳 → ファン

(戻す) ファン → 牛乳 → 酢 → ビール → コカ(大) → コカ(小)

逆の順序([第1のパターン]のビンの名を逆の順から言う)から戻すことに成功した。これは、最初に「コカ」と「ファン」があることを認識した証拠である。(～ビール → コカ(大) → コカ(小)と戻したのは、教師の指示が間違っただけである。)

第2試行(開始) ファン → 牛乳 → 酢 → ビール → コカ(大) → コカ(小)

(戻す) コカ(大) → コカ(小) → ビール → 酢 → 牛乳 → ファン

第1試行と対称関係をなす順序でやっても正解となった。」

これは彼の可逆反応のはじまりだと考えられる。このやり方は、一応定着したとみられる。

◎ S46. 4. 20 (S46「指導簿」)

「コカ(大) → コカ(小)をとらせ、次にファンを取らせた。すると正解であった。

途中からファン → 牛乳 → 酢 → ビール → コカ(大) → コカ(小)と[第1のパターン]の逆の順番で選ばせた。

その次は、戻すときも、ファン → 牛乳 → 酢 → ビール → コカ(大) → コカ(小)の順で戻

させた。戻す順を、ファンからコカ（小）へと戻さないで、再びファンを選ばせたわけである。これも理解できた。」

この行動は、[コカ]と[ファン]を中核として、2つのブロックに認知の対象が印象づけられたものである。彼の認知能力が分化したことを示す事例である。これがさらに分離されていけば、一本一本のピンが認知され、ピンとその称呼が一致し、具体物と称呼の1対1対応ができる段階まで発達すると考えられる。

◎ S46. 5. 4 (S46「指導簿」)

「①コカ（大）→コカ（小）→ビール→酢→牛乳→ファン [第1のパターン]

②ファン→牛乳→酢→ビール→コカ（大）→コカ（小）[第1のパターンの逆]

③ファン→牛乳→コカ（大）→コカ（小）→す→ビール

「これは、ファン→牛乳→酢→ビール→コカ（大）→コカ（小）[第1のパターンの逆]の順序のものに、コカの部分を、その中間に挿入してみたものである。これは正解であった。

2度目に同じ試行をさせたとき、ファン→牛乳→酢[指示はコカ（大）]→ビールと持ってきたが、「間違いだよ!」といってコカ（大）を強く指示すると、[ビール]と[酢]を同時に元に戻して、[コカ（大）]を持ってきた。この行為は彼にとって新しいものである。これは、誤りを訂正する能力の片鱗である。」

彼の認知能力（弁別力）がさらに増してきた証拠である。次の学習への発展が考えられる。

◎ S46. 5. 8 (S46「指導簿」)

「試行① コカ（大）→コカ（小）→ファン→ビール→牛乳→酢 の順で成功した。

試行② ビール→ファン→コカ（大）→コカ（小）→ファン の順で成功した。

試行③ 牛乳→ビール→酢→（ビール）→コカ（大）→コカ（小）→ファン

（同時に、酢→（ビール） 2本もってくる。指示がおくると間違ってしまう。）

試行④ 自分1人で、自由に選ばせると、まだ [第1のパターン] で取ってくる。」

この頃ランダムにピンの名前をいっても成功する率が高くなる。これは、具体物と称呼の1対1対応ができる力が前進している証拠と考えられる。

◎ S46. 5. 14 (S46「指導簿」)

「コカ（大）とコカ（小）との結びつき、またファンと牛乳との結びつきを分解するために次のような試みをした。(A) [第1のパターン] を分解する

コカ（大）→[ファン]→コカ（小）→牛乳→ビール→酢 の順でとらせる。

（印象の強化）

（A'）「第1のパターン」の逆の順序の分解

ファン→[コカ（大）]→牛乳→コカ（小）→す→ビール（ファンを前に出す）

（印象の強化）

（A）試行で、[ファン]をコカ（大）とコカ（小）の間に位置したのは、[ファン]がコーラ同様、好きな飲み物であり、印象強く覚えていると考え、[コカ（大）]→[コカ（小）]の結びつきを分解しやすいと思ったからである。また（A'）試行で[ファン]をさらに前面に出し、印象の強化を図り、（A）試行をより確実とするために実行した。（A）（A'）試行とも正解であった。この頃、私がビンの名前をいうまで、少しの間、待っていることができるようになった。」

このことは、人の言葉（ビンの称呼）に耳を傾けるようになった兆候である。

「（B）試行、ランダムにビンの名を言って取る試みをした。

ビール→コカ（大）→ファン→コカ（小）→牛乳→酢 という順を選ぶのに成功する。」

このことは、具体物と称呼の1対1対応できる力がさらに前進している証拠と考えられる。この段階までくると、ビンを1本ずつ加えていっても有効と思われる。

◎ S46・6・9. (S46「指導簿」)

「①「第1のパターン」のビンに、乳酸飲料のビン、角ビン、ブラック、ジャムのビンと、毎日1本ずつ 加えて学習を展開した。すると、その回その回で正解を示した。

②新たにビンを加えて全部で9本となったが、どの順番から指示されても取れるようになった。これでビン（具体物）とビンの名前（称呼）の1対1対応ができたものと喜んでしたが、まだそうではない行動が見られた。それは、ビール→コカ（大）→コカ（小）→とやってきて（彼は、最近要領よくがよくなってきている）早く活動を終そうとして、[ウイスキー]と[ファン]を2本同時に持ってきた。それで[ファン]だけに訂正させようとして[ウイスキー]を元に戻させ、[ファン]のみを持ってこさせようとした。指示が少々指示が遅れてしまった。その時、彼は、その2本を同時に指定された場所に置こうとした。それをいきなり訂正させようとしたから、彼はかなり抵抗を示し、なかなかそれをやろうとしなかった。それでも、なお 無理にやり直させるようとして、2本を戻させ、強く[ファン]と指示すると、その2本をもとの位置に置き、今度は[ジャム]のビンを

持ってきた。1度戻して置き直したものは、彼の性格からして全て Nothing でなければならなかった。この場合、私の試みたやり方が、途中で彼の試行を中止させ、その実行過程にある物の内部に正解があり、他の一方が不正解であるということ、すなわち 1つを選択し、1つを訂正するということであった。その方法は、彼の弁別能力に大きな混乱を生じさせ、その行為を続行するのに抵抗を示したらしい。現在の彼にとってやり直しということとは、自分が持ってきた物は「全てだめ」でなくてはならなかったのである。

したがって、彼の認知する力としては、試行すべき課額が Yes (All) かまたは No (Nothing) でなければならないのであり、そうすると、次に持ってくるものは、「他の物」でなくてはならないということになり、先ほどのような行動（パニック）を起こしたのであろう。（この場合、ウイスキーとファンを戻し、ジャムを とってきた。）今回のように All or Nothing のいずれにも属さないことの認知—すなわち自分が持ってきた2本のビンの中の1本に正解があり、その中の1本に誤まりがあるとする認知が、彼にとって大きな障壁となり、彼の認知能力に混乱を生じせしめたと考えられる。そのため、かなりの抵抗を示し、自分の頭をなぐって自虐するような状況をつくり出したものと思われる。彼にはいずれか一方に正解があり、一方は、不正解という課題（Which）は、まだ難しかったようである。

以上 一中間報告—

（5）考察

現在の彼の状態をさらに前進させるためには、ビンを1本1本確実に選択させることである。そうしなければ Which という課題を解決するに至らないであろう。また、ビンを1本取ったら、しばらく休止する。それから次のビンを取るというようにビンの名前をよく聞いてから、ビンを取るという態度を養い、ビン（具体物）対ビンの名前（称呼）という関係性を確実にすることが考えられる。さらにその「休止（間をおく）」ということを発展させて、必要なときに、必要な場所へ持っていけるようにしたい。2地点間にビンの移動をするだけでなく、目標地点を定め、指定された場所にビンを持っていくという方法である。さらに、ビンに関する諸活動を発展させ、彼の学校生活の中で場所、時、機会等を考慮し、いろいろな生活場面等でこのことが活用できるようにしたいと考えている。

おわりに

家庭訪問で彼の家庭生活パターンでさらに分かったことがある。それは、コーラと冷蔵庫の

中の位置、自分のコップと食器棚の位置、栓抜きと引き出しの位置の関係性である。コーラは冷蔵庫の扉の右端に、コップは食器棚の右端に、栓抜きは引き出しの右端に、必ず位置していなければならないということだった。そのような位置関係にないと、冷蔵庫の中は掻き回され、食器棚の中は減茶減茶になり、引き出しは放り投げられてしまうということだった。

このことと、本人のビンとビンの位置に関する認知パターン（ビンの弁別学習）の関係性を考え合わせると、次のことが推測される。彼は、様々な事象を一定の「パターン化」して認知していること。その認知様式が彼の行動パターンを規定していることである。

和人君の認知様式から考えると、彼が生活しやすい生活空間とは「パターン化」された生活空間ということになる。それで、コーラと冷蔵庫の中の位置、コップと食器棚の位置、栓抜きと引き出しの位置関係にこだわっているのだと考えられる。このような位置関係が固定化されていた方が、彼にとって生活し易い「生活パターン」ということになる。

現在、彼の認知様式が彼の行動パターンを規定していること大切にしながら、それを基礎として次の学習に発展させたい。ビン（具体物）の弁別学習の学習パターン等を生かしながら、具体物の認知より抽象度の高い「色の識別学習」へと学習活動を発展させたい考えている。

そのような学習活動に取り組むことで、彼の言語形成がさらに前進することを願っている。

謝辞

最後になりますが、この研究紀要に実践事例を執筆するにあたり、古い資料であるにもかかわらず資料提供に協力いただいた C 県立 M 特別支援学校の校長先生はじめ諸先生方、事例の生徒の記載を快くお許しいただいた保護者の方に心から感謝申し上げます。

引用参考文献

波多野完治編、1968、「ピアジェの発達心理学」、国土社
ジャン・マルク・ガスパール・イタル著、古武弥正訳、1932、「アヴェロン野生児」、牧書店
VIOLA E.CARDWELL 小池文英訳、「脳性マヒ」、日本肢体不自由児協会
脳性マヒ児教育研究会、1972、「脳性マヒ児の教育 no9」、日本アビリティーズ社
猪瀬義明 1970～71、「『指導の記録簿』昭和 45 年度、昭和 46 年度」、C 県立 M 養護学校